مجله پژوهش‌نامه مبـــانی تعلیـــم و تربیـــت
سال ۶، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۵، ۱۲۷-۱۰۷.

Journal of Foundations of Education
Vol. 6, No 2, Autumn & Winter 2017, 107-127.
DOI: 10.22067/fedu.v6i2.57083

الگوی پیشنهادی برنامه درسی تربیت اجتماعی اسلامی در دوره متوسطه: رویکردی هنجارین

An Islamic Social Education Curriculum Model for Secondary Schools: A Normative Approach

تاریخ دریافت: ۹۵/۴/۶   تاریخ پذیرش: ۹۵/۸/۱۱

حمیرا برزیده[۱]، علیرضا محمود نیا[۲]، یحیی قائدی[۳]، سعید ضرغامی[۴]

Homeyra Barzideh, Alireza Mahmmudnia, Yahya Ghaedy, Saeed Zarghami

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، ارائه الگوی پیشنهادی برنامه درسی تربیت اجتماعی اسلامی در دوره متوسطه می‌باشد. برای دست‌یابی به این هدف از روش پژوهش هنجاری و نیز تحلیل و استنتاج منطقی بهره گرفته شد. بررسی نسبت مفاهیم مربوط به کاربرد عملی روش‌شناسی هنجاری با برنامه درسی موضوع محور جاری به درک ضرورت تغییر در جهت‌گیری‌های ارزشی موجود در تربیت اجتماعی کمک می‌کند. یافته‌های به‌دست‌آمده حاکی از آن است که موضوع محوری در برنامه درسی نمی‌تواند پاسخگوی ابعاد هنجارین هدف‌های کلان، مبانی اعتقادی و ارزش‌های تعاملات اجتماعی باشد و قادر به مواجهه با آسیب‌های تربیت اجتماعی در دانش‌آموزان نیست. لذا، الگوی برنامه درسی تربیت اجتماعی اسلامی در دوره متوسطه به منظور مقابله با نارسائی‌های الگوی موضوع محور پیشنهاد شد. شناخت و نیل به شایستگی‌های اجتماعی در ابعاد تحقق هدف‌های کلی توسعه بین الاذهان، حوزه عمومی و تثبیت هویت اجتماعی و فرهنگی دانش‌آموزان بر اساس آموزه‌های اسلامی و بومی همراه با زمینه‌سازی ایجاد تحول اجتماعی و فرهنگی از مهم‌ترین نیازهای تربیت اجتماعی امروز هستند که از طریق الگوهای برنامه درسی مبتنی بر جامعه به نحو مؤثرتری قابل دستیابی می‌باشند.

واژه های کلیدی: برنامه درسی، تربیت اجتماعی اسلامی، رویکرد هنجارین، بین الاذهان، تعارض ارزش‌ها

Abstract

The main purpose of this research is to develop an Islamic social education curriculum model for secondary schools. Reaching to this purpose we used the normative method and deduction. Investigating the ratio of practicable usage of normative methodology concepts with current subject orientation curriculum, appeared the necessity of change in current value based orientations in social education. On the basis of research findings, subject orientation curriculum is not successful in norms of social interactions in connection with long term goals, foundations and values. Also is not able to confront the social education treats in students. Therefore we proposed the Islamic social education curriculum model for secondary schools to encounter the subject orientations inappropriate. Cognition and gain the social competence in relation to general goals achievement as inter subjective and public promotion , social and cultural identity fixation , social and cultural innovation according to Islamic and native norms are the most important needs in social education today. Social based curriculum models are the better choice to accomplish today's needs.

Keywords: curriculum, islamic social education, normative approach, inter subjectivity , value conflict

۱ . نویسنده مسئول، دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی، homeyra.barzideh@yahoo.com

۲ . دانشیار فلسفهٔ تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی، alirezamahmmudnia@yahoo.com

۳ . دانشیار فلسفهٔ تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی، yahyaghaedy@yahoo.com

۴ . دانشیار فلسفهٔ تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی، zarghami@yahoo.com

مقدمه

رشـــد نامتوازن رویکردهای گوناگون فکری در جامعه معاصـــر، تعلیم و تربیت را با چالش‌ها و بحث‌های جدی روبرو کرده اســـت. جمع‌بندی و اســـتنتاج پژوهش‌های مختلف درباره رشـــد نامتوازن این رویکردها ما را به دو منبع تشـــخیص مســـئله یعنی شـــیوه هرمنوتیک مضـــاعف و رجوع به نظر نخبگان می‌رساندکه در مسائل تعلیم و تربیت نیز کاربرد دارند. بر اساس شیوه هرمنوتیک مضاعف، داوری بیشتر افراد جامعه و شکاف بین واقعیت‌های اجتماعی و هنجارهای مشترک اجتماعی، معیارهای مسئله اجتماعی می‌باشـد. داوری نخبگان نیز یکی دیگر از منابع مسـئله یابی اسـت (Saei, 2008, P. 14). بر اسـاس شـیوه هرمنوتیک مضـاعف و داوری نخبگان می‌توان اظهار داشـت که یکی از مسـائل عمده در تربیت اجتماعی معاصر ایران، تعارض و شکاف بین ارزش‌ها و واقعیت‌های جاری می‌باشد.

تشخیص مسئله به درک واقعیت‌های بیشتری منجر شد. رویکرد غالب موضوع محور در برنامه درسی تربیت اجتماعی موجب توسعه‌نایافتگی عقلانیت انتقادی اجتماعی و تعارض ارزش‌ها در نسل جدید شده و قادر به مواجه با آسیب‌های تربیت اجتماعی مانند عقلانیت گرایی ابزاری افراطی، آرمان‌گرایی افراطی و افراط گری در نقد همه زیربناها و اصول نیست. ازآنجاکه مسائل حوزه اجتماعی پس از مسائل اقتصادی بالاترین اهمیت را در جامعه ایران دارد (Yosefi & Akbari, 2011)، ضروری است که پرداختن به موضوع تربیت اجتماعی در فرآیند برنامه‌ریزی درسی و پیشنهاد الگویی درسی با مرکزیت حوزه اجتماعی در کانون توجه قرار گیرد. سؤال‌هایی که پاسخ به آنها ضروری به نظر می‌رسدعبارتند از: آیا برنامه درسی موضوع محور در مواجهه با تعارض هنجارها و پیشگیری از آسیب‌های تربیت اجتماعی کارایی دارند؟ جایگاه هنجارها و ارزش‌ها در طراحی برنامه درسی تربیت اجتماعی در رویکرد اسلامی چیست؟ آیا می‌توان بر اساس رویکرد اسلامی الگویی جایگزین برای برنامه درسی تربیت اجتماعی پیشنهاد کرد؟

به منظور پاسخ به سؤال‌های پژوهش از روش پژوهش هنجاری [1] در مطالعات برنامه درسی استفاده شد. به این دلیل که اصولاً برنامه درسی مجموعه‌ای از اسناد هنجارین است (Publications office of the European Union, 2010) و روش هنجاری به دنبال پرسش‌هایی است که با ارزش‌ها و هنجارهای زیربنایی برنامه درسی و کاربرد آنها در اجزای مختلف برنامه درسی سروکار دارد. سابقه استفاده از این روش در فرآیند برنامه‌ریزی درسی را می‌توان در آثار برمن[2] (۱۹۶۸)، برمن و رودریک[3] (۱۹۷۱)، میل و بروگان[4]

1. Normative Inquiry
2. Berman
3. Roderick
4. Miel and Brogan

(۱۹۷۵) ملاحظه نمود (Short, 2009, P.297).

ازآنجاکه پژوهش هنجاری در برنامه درسی با مسائل اخلاقی، معنوی و ارزشی با تمام ابهام‌هایش مواجه است (Short, 2009, P. 299)، لازم است کلیات این رویکرد در برنامه درسی مانندجهت‌گیری‌های فلسفی، مشخصات نظری و ارتباط سطوح آن با کاربرد عملی مورد تأمل قرار گیرد. هدف از طرح این کلیات، بحث درباره نسبت مفاهیم مربوط به کاربرد عملی پژوهش هنجاری در برنامه درسی موضوع محور می‌باشد که شواهد و دلایلی چند در ارتباط با این ادعا ارائه شده است.همچنین بر اساس رویکرد اسلامی و نگاه جستجوگرانه رویکرد هنجارین، برنامه درسی تربیت اجتماعی ارائه می‌شود؛ زیرا روش پژوهش هنجاری می‌تواند جهت‌گیری‌های جدید و بازبینی‌های عمده در برنامه درسی ایجاد کند و در زمینه عدم تناسب‌ها در برنامه درسی بینش‌های جدیدی را ارائه دهد(Short, 2009, P.297).

پژوهش هنجاری در برنامه درسی

در پژوهش هنجارین که بر مبنای شایستگی و تحقق ارزش‌های هدف‌های برنامه درسی تربیت اجتماعی صورت می‌گیرد، جهت‌گیری مبتنی بر رویکردهای فلسفی پدیدارشناختی و انتقادی امکان تصمیم‌گیری درباره ارزش‌ها و هنجارها را فراهم می‌کند. رویکرد فلسفی پدیدارشناختی به لحاظ اهمیت تجارب زیسته، حالت‌های درونی و زیست جهان فرد و رویکرد انتقادی به لحاظ بررسی وجود یا فقدان ایده‌ال‌های هنجاری در ارزشیابی هنجارین از جایگاه بالاتری برخوردارند.

مهم‌ترین مشخصه‌های پژوهش هنجاری عبارتند از: معرفی ارزش‌ها و هنجارها، بررسی تضادهای موجود در جهت‌گیری‌های ارزشی، تدوین طرح‌های برنامه درسی بر مبنای تناسب و سازگاری بین ارزش‌ها و مؤلفه‌های برنامه درسی (Short, 2009, PP. 300 -301). در این نوع روش‌شناسی، پرسش‌های مربوط به فرایند برنامه‌ریزی درسی در دو سطح تدوین نقشه یا طرح کلی برنامه و پیش تفکر و برنامه‌ریزی که قبل از تدریس در کلاس درس رخ می‌دهد و به معلم اختصاص دارد، مطرح می شود. ارتباط این سطوح از طریق کاربرد عملی پژوهش هنجاری با هدف تدوین و برانگیختن خلاقیت قابل بررسی است (Short, 2009, PP.297, 307). همچنین برمن نویسنده مقاله «*پژوهش هنجاری*»، ابعاد و دیدگاه‌ها چنین اظهار می‌دارد که توجه به مفاهیم هفت‌گانه کاربرد عملی پژوهش هنجاری شامل کانون اصلی، زبان، محتوا، دانش‌آموز، معلم، موقعیت و ارزشیابی بر اساس تمرکز در دو سطح برنامه‌ریزی درسی در مقیاسی گسترده و برنامه‌ریزی پیش از تدریس معلم صورت می‌گیرد. تدوین برنامه درسی در مقیاس گسترده، برنامه‌ریزی درسی در سطح جامعه محلی نامیده می‌شود(Short, 2009, P. 307). بنابراین، در ادامه مفاهیم هفت‌گانه برنامه درسی

موضوع محور در ارتباط با تربیت اجتماعی به شرح زیر توضیح داده می‌شوند.

نسبت مفاهیم کاربرد عملی پژوهش هنجاری در برنامه درسی موضوع محور

تأکید بر حفظ وضـع موجود برنامه درســی تربیت اجتماعی موضـوع محور و نبود مشــوقی برای بازسـازی و بازنگری آن ممکن اسـت این نکته را به ذهن متبادر کند که تغییر برنامه درسـی تنها وابسـته به تغییر مهارت‌ها و عادت‌هاست و امکان اصلاح و تغییر هنجارها و باورها وجود ندارد.درصورتی که برمن در مقاله‌ای با عنوان «*موقعیت مسئله‌ای تولید برنامه درسی*» [1] هدف رویکرد هنجاری را مواجهه جستجوگرانه با تولید برنامه درســی جدید برمبنای نوعی از بیانیه‌ها یا چشــم اندازهای ارزشــی معرفی می کند که با برنامه در سی جاری و غالب متفاوت ا ست. ازآنجاکه در این روش شنا سی، مو ضوع ارزش‌ها و هنجارها ا صالت دارند، ضروری است برنامه‌ریزی جهت اتخاذ تصمیم‌های قبلی برای هدایت جریان عمل و آموزش در نظر گرفته شود. این پیش‌فرض‌های هنجاری زیربنای تصمیم‌های اتخاذ شده ممکن است خود شامل معیارهایی باشــند که بتوان با توجه به آنها با کلیت وجودی که دانش‌آموز با خود به کلاس می‌آورد، به شــکل سازنده‌ای مواجه شد(Berman, 1988, P. 383).

یکی از پیش‌فرض‌های هنجاری از قبل تعیین شــده، نقش مدرســه و برنامه‌های درســی به منزله اساسی‌ترین جایگاه تربیت اجتماعی و فرهنگی است که باعث دستیابی دانش‌آموزان به خود راهبری، تعهد اجتماعی، ایجاد روحیه مدنی و جامعه‌پذیری و پذیرش فرهنگ‌های گوناگون می‌شــود (Gay, 1980; 2010). در تعلیم و تربیـت مـا یکی از مهم‌ترین پیش‌فرض‌هـای هنجـاری کـه بر اســاس هـدف‌هـای آموزش‌وپرورش در جمهوری اسـلامی ایران و جایگاه برنامه درسـی مطالعات دینی و اجتماعی تبیین شـده است، پرورش عبد صالح می‌باشد که برای تحقق این آرمان هدف‌های اساسی در هفت محور مورد توجه قرار می‌گیرد(Ministry of Education, 2010, P.65;Shariatmadari, 2005, PP.183-187).

هرچند در این نوشتار، الگوی پیشنهادی برنامه درسی تربیت اجتماعی اسلامی برای دوره متوسطه ارائه شــده اســت، اما نمی‌توان از تعلیم و تربیت اجتماعی در دوره‌های پیش از متوســطه غفلت ورزید؛ زیرا کلیت وجودی دانش‌آموز دوره متوسطه بر اساس دوره‌های قبلی شکل می‌گیرد. روش‌شناسی هنجارین هفت مورد را به منظور کاربرد عملی مورد توجه قرار می‌دهد تا زمینه‌ای برای تجدیدنظر درباره الگوی موضــوع محور فعلی و پیشنهاد الگوی جایگزین برنامه درسی تربیت اجتماعی ایجاد کند که در ادامه به آن اشاره می‌شود.

---

1. Problematic Curriculum Development

کانون اصلی توجه برنامه درسی در تربیت اجتماعی

برنامه‌ریزی در سی در سطح جامعه محلی: با توجه به اینکه برمبنای روش شنا سی هنجارین، تجربه زیســته دانش‌آموزان و معلمان در ســطح جامعه محلی می‌تواند قابلیت ارزشــمندی برای تربیت ارزش‌های اجتماعی فراهم کند، اما رفتارگرایی (Hatami, 2005) و موضــوع محوری (Dehghani, 2011) در برنامه تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی این مهم یعنی تجربه زیســته دانش‌آموز و معلم را در کانون توجه خود قرار نداده اسـت، هرچند رویکرد دیسـیپلین محور بر شـیوه تکوین و سـازمان‌دهی موضـوع‌های درسـی در شکل دادن به ساختار کل برنامه درسی تأکید دارد(Mehrmohammadi et al., 2008, P.151) . بر اساس دیدگاه روش شنا سی هنجاری که عدم تنا سب‌ها را در کانون توجه قرار می‌دهد (Short, 2009, P. 295)، اولویت دادن به مو ضوع در سی موجب برانگیختن دیدگاه‌های متضاد ازجمله جدایی نظر و عمل در برنامه درسی می‌شود.

برنامه‌ریزی پیش از تدریس: در رویکرد موضوع محور، موضوع‌های درسی به وسیله معلم تدریس و به و سیله دانش‌آموز یاد گرفته می شود، اما مجهز نبودن معلمان به مبانی و ا صول معرفت شناختی تعلیم و تربیت باعث می‌شــود معلمان از خبرگی تربیتی برای هدایت متربی به ســوی فعالیت‌های عقلانی برخوردار نباشند. در تبیین مبانی و اصول دیدگاه معرفت‌شناختی در تعلیم و تربیت، دو قسمت اساسی با نظر به معلوم و عالم، کشــف و پرده‌برداری از واقعیت‌های جهان و ابداع و خلاقیت به عنوان ویژگی‌های اســاســی علم مطرح شــده اســت (Bagheri, 2008, P. 298). محتوای خشــک، غیرقابل انعطاف و متأثر از افکار اثبات گرایانه کنونی دروس تربیت معلم (Farahani, Nasr &Sharif, 2010) مجالی به دانشــجو معلم نمی‌دهد تا به کشــف تدریجی واقعیت موجود در ارزش‌ها و هنجارهای دانش اجتماعی که انتظار تدریس آن می‌رود، نائل شــود. همچنین، قادر به خلاقیت در تدریس و شــناســایی تناظر ارزش‌ها و هنجارهای علوم اجتماعی با انتظارات و نیازهای واقعی دانش‌آموزان نخواهد بود.

زبان در برنامه درسی

برنامه‌ریزی در سی در سطح جامعه محلی: زبان در برنامه در سی ابعاد گسترده‌ای دارد که علاوه بر قابلیت ارتباطی، جنبه‌های عمیق‌تر سـواد انتقادی و سـواد فرهنگی را نیز شـامل می‌شـود.لذا، توجه به آن در برنامه در سی دوره ابتدایی ضروری است. در برنامه در سی زبان فار سی دوره ابتدایی، آموزش این زبان در سه حیطه شناختی، عاطفی و مهارتی به صورتی مستقل از بافت اجتماعی- فرهنگی برنامه‌ریزی شده است.

بعد انتقادی در ساختار سوادی که در چهارچوب این هدف‌ها آموزش داده می شود، بسیار ضعیف و تنها در حد مهارت گوش دادن است (Danayetosi & Kiamanesh, 2009).

برنامه‌ریزی پیش از تدریس: حساسیت رویکرد هنجاری به معانی نهفته در زبان و چگونگی تجلی کانون اصلی توجه در زبان، ضرورت بحث و گفتگو را به عنوان یکی از ارکان اصلی فرایند برنامه‌ریزی درسی تربیت اجتماعی مطرح می کند. به زعم نیسبت، سنت بحث و گفتگو از طریق روش خاص علم بدیع یا معانی بیان پیشرفت می کند(Nisbett, 2013, P.89). در رویکرد موضوع محور، معلمان موظف به بسط اطلاعات خود درباره علم معانی بیان نیستند و آموزش کیفیت گفتگو که بر مبنای استدلال و مباحثه شکل می گیرد، در نظام تربیت معلمان مورد توجه قرار نمی گیرد.

محتوا یا موضوع در برنامه درسی

برنامه‌ریزی درسی در سطح جامعه محلی: رویکرد موضوع محور کانون اصلی توجه را به دانش موجود در کتاب ها معطوف می کند و از دانش درونی، نیاز ها و نگرانی های معلمان و دانش‌آموزان بازمی‌دارد(Mehrrmohammadi, 2004, P.78). موضوع های درس تعلیمات دینی و علوم اجتماعی در دوره ابتدایی و متوسطه قادر نبوده کاربرد مناسبی از ارزش‌ها و هنجارهای برخاسته از کانون اصلی مانند تربیت اجتماعی شهروندی و پرورش مهارت‌های بین فردی دینی مانند تعاون، صله‌رحم، سپاسگزاری و گذشت را ارائه دهد(JamaliTazehkand & Zamanymanesh, 2011; Faramarzi & Abedini, 2014).

دیدگاه موضوعی بر این امر تأکید می‌ورزد که تدوین‌کنندگان برنامه درسی در این چهارچوب باید تجربه‌های یادگیری ضروری در هر پایه تحصیلی را مشخص کنند (Mehrrmohammadi, 2004, P. 50).هرچند ابعاد فرهنگی و انتقادی سواد، رکنی مهم در تربیت اجتماعی محسوب می‌شوند، اما واقعیت موجود حاکی از دور بودن از دیدگاه مذکور و نامشخص بودن وضعیت تجربه ضروری سواد در محتوای برنامه درسی است. بین برنامه‌های درسی گوناگون در ایران هم سویی و هماهنگی وجود ندارد. یکی از شواهد این امر، عدم تدوین هدف‌های کلی آموزش مدرسه‌ای است و نمی‌توان پیش‌بینی کرد که دانش‌آموزان ایرانی در پایان آموزش مدرسه‌ای به چه نوع سواد و به چه میزان دست خواهند یافت(Danayetosi & Kiamanesh, 2009).

برنامه‌ریزی پیش از تدریس: روش‌شناسی هنجاری از معلمان انتظار دارد که موضوع یا محتوای مناسب را برای کلاس درس پیشنهاد کنند (Short, 2009, P.308). در حالی که در رویکرد فعلی، برنامه‌ریزی درسی در برابر معلم مقاوم است و معلمان نقش چندانی در پیشنهاد محتوای مناسب برای کلاس درس ندارند (Fathivajarghah, 2004, P.60).

مفروضه‌های مطرح درباره دانش‌آموزان در برنامه درسی

برنامه‌ریزی درسی در سطح جامعه محلی: ارزش‌هایی که از رویکرد موضوع محوری فعلی در ارتباط با دانش‌آموزان برمی‌خیزد، با هدف‌های اساسی الگوهای مبتنی بر موضوع‌های درسی مغایر است. هدف اساسی این الگوها، پرورش قوای منطقی انسان از طریق مواجه ساختن منطق او با عقاید، ایده‌ها و پدیده‌هایی است که معرف بالاترین دستاوردهای بشری می‌باشند(Mehrrmohammadi, 1991). بنابراین، مدارس باید عقلانیت دانش‌آموزان را از طریق انتقال میراث فرهنگی و فراگیری غنی‌ترین آثار فکری بشر پرورش دهند، اما در عمل، بین رشد رویکردهای معنویت‌گرا و انتقال میراث فرهنگی ناهماهنگی وجود دارد. میزان کاربرد رویکردهای معنویت‌گرایی و موضوع مداری در برنامه درسی گرایش به سمت بالا و رویکرد انتقال میراث فرهنگی گرایش به سمت متوسط و پایین دارد(Afzalkhani, Naderi, Shariatmadari & Seifnaraghi, 2010).

برنامه‌ریزی پیش از تدریس: برمن از دو دسته مقوله‌های تأثیرگذار بر تصمیم‌گیری و واقعیت‌های برنامه درسی نام می‌برد. مقوله‌های تأثیرگذار بر تصمیم‌گیری شامل تعیین تکلیف برای آزادی یادگیرندگان، جهت‌گیری نسبت به ارزش‌ها در برنامه درسی، نوع نگاه به تجارب زیسته و اهمیت آن در برنامه درسی می‌باشند (Berman, 1988, PP.276-282). در رویکرد هنجارین برنامه درسی، آنچه وظیفه معلمان را در ارتباط با دانش‌آموزان ارزشمند می‌سازد، مواجهه با مقوله‌های تأثیرگذاری مانند ارزش‌ها، ادراک‌ها و تجارب زیسته متربیان به منظور شناخت و هدایت برخی ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی ریشه‌دار است که جریان پیشرفت اجتماعی دانش‌آموزان را دچار انحراف کرده و انسجام، تعادل و سلامت جامعه را به خطر می‌اندازد. لذا برنامه درسی تربیت اجتماعی نمی‌تواند نسبت به این خصوصیات، ادراک‌ها و تجارب زیسته مربیان و متربیان حساس نباشد. ویژگی آرمان‌گرایی و پیشگامی در فرهنگ ایران نمونه‌ای از این دست می‌باشد(Fuller, 1994, PP. 34 – 35). در صورت هدایت صحیح این ویژگی می‌توان از آثار زیان‌بار آن مانند خودمحوری، روحیه افراط‌گرایی و عدم ارزیابی دقیق واقعیت‌ها جلوگیری کرد. از ویژگی‌های دیگر فرهنگی، تنبلی اجتماعی ایرانیان است که در فرهنگ و خصلت جمعی ما بسیار ریشه دارد(Javadiyeganeh, FatemiAmin & Fouladian, 2010, P. 111).

مفروضه‌های مربوط به معلمان در برنامه درسی

برنامه‌ریزی درسی در سطح جامعه محلی: سؤالی که بر اساس رویکرد هنجارین مطرح می‌شود این است که نقش معلم در زمینه برنامه درسی چیست؟ در ایران عدم مشارکت فعال معلمان در فرآیند برنامه‌ریزی درسی و نارسایی در برنامه‌های تربیت معلم و بیش از همه تمرکزگرایی و مقاوم بودن برنامه در

برابر معلم از ویژگی‌های نظام برنامه‌ریزی درسی ما به شمار می‌آید(Ezadi, 2000, P.2). محدود کردن معلم به اجرای برنامه درسی و سلب مشارکت در طراحی آن‌که مستلزم موضوع محوری است، موجب تعارض‌های ارزشی در برنامه درسی شده است.

برنامه‌ریزی پیش از تدریس: تشخیص ناهمخوانی‌ها و عدم تجانس‌هایی که معلم درک می‌کند از ارزش‌های رویکرد هنجاری است(Short, 2009, P. 309).پژوهش‌ها نشان می‌دهند که تکیه بر الگوهای منفعل و ناکارآمد رفتارگرایانه و اثباتگرایانه نظام تربیت معلم باعث می‌شود تفکر انتقادی و عاملیت در معلمان پرورش نیابد (Maleki & Habibypour, 2007; Soltanolgharai & Soleymanneghad, 2008 . Noshadi & Khademi, 2011,Shahmohammadi, 2012) ; در پژوهش هنجاری برنامه درسی معمولاً یک موضع ارزشی، جهت‌گیری اصلی برنامه درسی را تشکیل می‌دهد، اما چنین ارزش‌هایی ممکن است به طور مستقیم تدریس نشوند (Short, 2009, P. 303) . نقش معلم در رابطه با هنجارهای موجود که جهت‌گیری اصلی برنامه درسی را تشکیل می‌دهد، ایجاب می‌کند که به طور نقادانه به جنبه‌های ضمنی هنجارها توجه داشته باشد. این درحالی است که سنت رایج آموزشی ما که قائل به مشارکت معلمان در طراحی برنامه و توانمندسازی معلمان جهت کسب و انتقال تفکر نقاد نیست، باعث می‌شود معلم در تعیین هنجارها نقش جدی نداشته و مهارت لازم برای رویارویی با تعارض‌های ارزشی را نداشته باشد.

نقش محیط در برنامه درسی

برنامه‌ریزی درسی در سطح جامعه محلی: به زعم سیلور[1] و همکاران، حیطه رشد شخصی شامل مجموعه وسیعی از فرصت های یادگیری است که یکی از آنها ارزیابی و توسعه ارزش ها می‌باشد(Khoynejhad, 2001, PP.77-78). حیطه رشد شخصی شامل مجموعه وسیعی از فرصت‌های یادگیری است که یکی از آنها ارزیابی و توسعه ارزش‌ها می‌باشد(Seylor et al., 2001, PP.77-78).بر اساس پژوهش هنجاری، فرصت خلق هنجارهای مناسب از جمله حیطه رشد شخصی دانش‌آموز در یک محیط خاص و نقش محیط را در مرحله تدوین برنامه درسی تربیت اجتماعی برجسته می‌سازد (Short, 2009, P. 309). منابع نامتناقض ارزشی، ایرانی سازی کردن غرب و هویت متناقض ایرانی و انقلاب در رسانه‌های جمعی و فناوری اطلاعات، عوامل تعیین‌کننده در ایجاد تناقض در هویت و ارزش‌های حیطه رشد شخصی دانش‌آموزان به شمار می‌روند که برنامه درسی تربیت اجتماعی را با چالش مواجه می‌کنند) .

1. Saylor

(Kilani, 2010; Sharamnia & Tadayon, 2010 نمونه‌ای از این چالش‌ها با عنوان دو طرز تلقی کارایی و اثربخشی ارتباطی و اطلاعاتی که رشد شخصی دانش‌آموز را مختل کرده و الگوی موضوع محور جاری در مقابله با آن دچار نارسایی است، در ادامه مورد بحث قرار گرفته است.

برنامه‌ریزی پیش از تدریس: روش شناسی هنجاری، تعامل با دنیای واقعی و دنیایی را که هنوز نیازمند کشف و بازیابی است، مورد توجه قرار می‌دهد(Short, 2009, P. 309).یکی از این موارد تأثیرگذار نقش معلمان در کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات است که از دو طرز تلقی کارایی و اثربخشی در باب مفهوم و مدلول انقلاب آموزشی در سایه فناوری اطلاعات و ارتباطات سخن به میان آمده است). (Mehrrmohammadi et al., 2008, P.477 جنبه کارایی و اثربخشی روش‌ها، کمبود دانش فنی و ارتباطی معلمان را در تبیین ارزش‌ها و ایجاد انگیزش نشان می‌دهد(Soleymani, 2004 ; Khademmasjedi, 2010).

در رویکرد موضوع محور، بین ارزش ها و هنجارهایی که معلم موظف به توسعه آنهاست و واقعیت های اجتماعی، تعادل وجود ندارد. یکی از نمونه های آن عدم تعادل بین عقلانیت انتقادی و ابزار انگاری است. در کشور ما توسعه مبنی بر دانایی که درگرو انقلاب ارتباطی است، نگاه ابزاری به رسانه‌ها و فناوری اطلاعات وجود دارد، بدون توجه به هدف‌ها، غایات و ماهیت تعلیم و تربیت، باعث می‌شود بین ارزش‌هایی که معلم باید به توسعه آنها بپردازد و واقعیت‌های اجتماعی تعادل وجود نداشته باشد. در این صورت، تربیت از تحقق حقیقی توسعه مبنی بر دانایی و عقلانیت انتقادی بازمانده می‌ماند که یکی از نتایج آن نقد افراطی زیربناها و ساختار زدایی مرزها و شالوده‌هاست. راهکار این مشکل توجه به هدف‌ها و ماهیت تربیت است. روش‌شناسی هنجارین، هرچند زاییده فکر بشر است، اما می‌تواند آثار و نتایجی در راستای تحقق ماهیت، غایات، هدف‌ها و محتوای برنامه درسی تربیت اجتماعی مبتنی بر رویکرد اسلامی داشته باشد.

نقش ارزشیابی در برنامه درسی

برنامه‌ریزی درسی در سطح جامعه محلی: ارزشیابی برنامه درسی در رویکرد هنجارین بر اساس تعریف صلاحیت‌ها مورد توجه قرار می‌گیرد(Short, 2009, P.309). ازآنجاکه انتظارات و تجارب زیسته دانش‌آموزان در پژوهش هنجاری اهمیت دارد لذا، دانش‌آموزان یکی از منابع دارای شایستگی در ارزشیابی برنامه درسی تربیت اجتماعی و عملکرد معلم محسوب می‌شوند.

برنامه‌ریزی پیش از تدریس: برنامه‌ریزی پیش از تدریس به طرز تفکر معلم درباره هماهنگی روش‌های ارزشیابی با کانون برنامه درسی و تناسب مفروضه‌های ارزشیابی با شرایط کلاس درس اشاره

دارد(Short, 2009, P. 310). در رویکرد موضوع محور، راهکار ارزشیابی به منظور تعیین میزان دست‌یابی دانش‌آموزان به هدف‌های رفتاری و میزان فراگیری محتوای برنامه، تهیه و طراحی می‌شود(Mehrrmohammadi et al.,2008, P.180).در رویکرد موضوع محور بسیاری از مفروضه‌های ارزشیابی موردنظر معلمان نادیده گرفته شده و زمینه پرورش توانایی‌های معلمان فراهم نمی‌شود. در پژوهشی که به منظور شناسایی مشکلات فرآیند ارزشیابی برنامه‌های درسی و ارائه راهکارهایی برای رفع آن انجام شد، به ضعف علمی معلمان در زمینه اجرای برنامه های ارزشیابی جدید اشاره شد(Heydari&Ahmadi, 2013, P.130).

الگوی پیشنهادی برنامه درسی تربیت اجتماعی اسلامی دوره متوسطه بر اساس روش‌شناسی هنجاری

لازمه برنامه‌ریزی نظام‌دار، برخورداری از دو رکن اساسی کلان نگری و عملیاتی بودن است (Malan, 1994). اولین سنگ بنای بررسی انتقادی هر روش‌شناسی، واکاوی چشم اندازهای آن است. درصورتی‌که تغییر و اصلاح ارزش‌ها را هدف اصلی پژوهش هنجاری بدانیم، این سؤال مطرح می‌شود که آیا این روش‌شناسی قادر است با توجه به ارزش‌های بنیادی رویکرد اسلامی و کلان نگری، زمینه تصمیم‌گیری‌هایی جدید در فرآیند برنامه‌ریزی درسی تربیت اجتماعی را ایجاد نماید؟ آیا می‌توان بر اساس این روش‌شناسی به طراحی برنامه درسی تربیت اجتماعی اسلامی اقدام نمود؟ آیا می‌توان با طراحی برنامه درسی تربیت اجتماعی اسلامی، آسیب‌های فرهنگی و اجتماعی که نسل حاضر در معرض آن قرار دارند را کاهش داد؟

به زعم کلاین[1]، طراحی برنامه درسی در چهارچوب ساختار یا شکل مدون برنامه درسی در دو سطح انجام می‌گیرد؛ سطح عام ناظر به تصمیم‌گیری در خصوص مبانی ارزشی و شامل منابع اطلاعاتی موضوع درسی، دانش‌آموز و جامعه می‌باشد و سطح خاص یا جزئی ناظر به تصمیم‌گیری‌های فنی در خصوص برنامه‌ریزی و چگونگی اعمال عناصر برنامه می‌باشد(Mehrrmohammadi et al., 2008, P. 173).

مبانی ارزشی تربیت رسمی و عمومی که مبنای برنامه درسی را نیز شامل می شود و چهارچوب‌های اصلی هدف‌ها و جهت‌گیری آن را تعیین می‌کند، در چهار گروه مبانی سیاسی، حقوقی، روان‌شناختی و جامعه شناختی در طرح تدوین به تفصیل مورد توجه قرار گرفته است (Ministry of Education, 2010, P.10). منظور از عناصر برنامه درسی مؤلفه‌های مهمی هستند که بر یادگیری تأثیرگذارند و هدف، محتوا، روش و ارزشیابی شامل می‌شوند(Maleki, 2008, P.27; Talebi et al., 2010, P. 24).

---

1. Klien

الف) هدف‌های برنامه درسی تربیت اجتماعی در رویکرد اسلامی

هدف نهایی تربیت اسلامی آن است که متربی خود را در همه ابعاد وجودی ربوبی سازد (Zarean, 2000, P.22). عمده‌ترین هدف‌های ساحت تربیت سیاسی و اجتماعی که هر نوع برنامه درسی تربیت اجتماعی باید بر اساس آن شکل گیرد شامل بازسازی ارزش‌ها، کسب شایستگی‌های اجتماعی، بازشناسی فرهنگ و تمدن، مشارکت جمعی و تلاش به منظور ارتقا هویت می‌باشد(Ministry of Education ,2010, P.65).

هدف‌های کلی که مبانی سیاست‌های آموزشی و تربیتی محسوب شده و جهت برنامه‌ریزی‌های میان‌مدت تربیتی را تعیین می‌کنند، باید بتوانند با تعارض‌های ارزشی برخاسته از تغییرات اجتماعی و فرهنگی گسترده مقابله کنند (Hajidehabadi, 1998, P.105; Page, 2009, P.9). این تأثیرپذیری و مقابله دائمی ایجاب می‌کند که هدف‌های ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی با نیازهای این عرصه منطبق شوند (Maleki, 2008, P. 117). نیاز امروز برنامه درسی که اختلاف بین شرایط موجود و هنجارهاست، تغییر از ایستایی موضوع محوری به چهارچوب‌های پویاتر است (Taghipourzahir, 2006; Psifidou, 2009). هدف روش‌شناسی هنجاری نیز تمرکز بر نیازها از نظر اختلاف بین ارزش‌های غالب در موقعیت واقعی و هنجارهای بالقوه برنامه درسی است که در طراحی برنامه باید مورد توجه قرار گیرد(Short, 2009 , P. 292).

التزام به مؤلفه‌های هنجارین هدف‌های میان‌مدت برنامه درسی تربیت اجتماعی، نیازی دائمی است؛ زیرا زمینه اعتلای مداوم جامعه سالم را ایجاد می‌کند(Ministry of Education, 2010, P. 65). هدف‌های برنامه‌ریزی درسی به منظور تحقق جامعه سالم به عنوان تجلی بعد اجتماعی حیات طیبه بر اساس پژوهش هنجاری و همچنین الگوهای برنامه درسی مبتنی بر جامعه قابل بررسی است؛ زیرا پژوهش هنجاری در عین هماهنگی و کلیت، آن‌قدر آرمانی نیست که نتواند با هنجارهای غالب ارتباط برقرار کند. همچنین، در الگوهای برنامه درسی مبتنی بر جامعه هدف‌ها با جهت‌گیری از پیش تعیین شده در عین برخورداری از جنبه آرمانی و هنجارین، با هنجارهای غالب در موقعیت واقعی اجتماعی نیز ارتباط برقرار می‌کنند (Mehrmmohammadi et al., 2008, P.187;Short, 2009, P.292). ارزش‌ها و استانداردها ممکن است فراتر از آنچه هست باشند و آرمانی را در خصوص آنچه باید بشود، به دست دهند.درحالی‌که سازگاری آنها با موقعیت واقعی و هدف‌های غایی دارای اهمیت و مانع دوگانگی نظر و عمل است(Shukuhi, 2006, P. 124).

توسعه بین الاذهانی مبتنی بر رویکرد اسلامی، هدف کلی هنجارین، نیاز امروز موقعیت اجتماعی و مبدأ عمل برنامه درسی تربیت اجتماعی است. ارتباط این هدف با واقعیت‌های عینی به توسعه هنجارهایی منجر می‌شود که باید کاربرد آنها فراتر از آنچه هست، مورد توجه قرار گیرد و آرمانی را در خصوص آنچه باید رخ دهد، ترسیم سازد.

ازآنجاکه لازمه طراحی یک حیطه برنامه، حرکت از یک هدف کلی به سوی خرده هدف‌ها و هدف‌های رفتاری قابل دستیابی است (Taghipourzahir, 2006, P.74) ، هدف کلی توسعه بین الاذهانی، بیشتر خرده هدف‌های هنجارین و دارای هماهنگی مانند مقوله پرورش روحیه تصمیم‌گیری شورایی (شورا: ۳۸)، پرورش تفکر انتقادی (The Nahjolbalaghe, 2010, P.226)، پرورش اخلاق و مسئولیت اجتماعی (نحل: ۱۲۵، مائده: ۲ و ۸) (Bagheri&Bagheri, 2009, P. 55) امر به معروف و نهی از منکر (آل‌عمران: ۱۰۴) و جامعه‌پذیری و ایفای نقش اجتماعی(The Nahjolbalaghe, 2010, P.298) را شامل می‌شوند که در چهارچوب هدف‌های رفتاری قابل دستیابی هستند. التزام به هنجارهای هدف کلی توسعه بین الاذهانی و خرده هدف‌های آن، از تعارض ارزش‌ها و آسیب‌های ناشی از رویکرد غالب موضوع محور جلوگیری می‌نماید.

توسعه بین الاذهانی به منزله توجه به تجاربی است که فرد از چگونگی برداشت دیگران نسبت به خود به دست می‌آورد، و در عرصه‌های شناختی، گرایشی و عملی دارای آثار تربیتی است. هرچند جنبه‌های اجتماعی و اعمال فکورانه بین الاذهانی در رویکرد غربی مفهوم‌پردازی شده‌اند (Miller, 1989; Mehrmmohammadi, 2011)، اما توجه به بین الاذهان و عقل مشترک شورایی فقط خاص رویکردهای غربی نیست (Mirahmadi, 2005). در رویکرد اسلامی نیز می‌توان نمونه‌ای از فهم حاصل از بین الاذهان را در برداشت سایر افراد اجتماع از پرهیزکاران و همچنین مواجهه و درک پرهیزکاران از ستایش افراد اجتماع در خطبه ۱۳۹ امیرالمؤمنین در وصف متقین و نیز آثار عاطفی تربیتی فهم بین الاذهانی را می‌توان در نامه ۳۱ ملاحظه نمود: «چون برادرت از تو ببرد، خود را به پیوند با او وادار و چون روی برگرداند، مهربانی پیش آر و چون بخل ورزد از بخشش دریغ مدار.»(The Nahjolbalaghe, 2010, PP. 226, 305). آثار عملی توسعه بین الاذهان و ارتباطات متقابل اجتماعی در آموختن، به کار بردن علم و بخشیدن مال و ثروت قابل ملاحظه است.

حضرت امیر (ع) قوام دین و دنیا را بر چهار کس استوار می‌داند: «عالمی که علم خود را به کار می‌بندد، جاهلی که علم‌آموزی می‌کند، بخشنده‌ای که در بخشش بخل نورزد و فقیری که دنیا را به آخرت نفروشد.»(The Nahjolbalaghe, 2010).

ب) محتوای برنامه درسی تربیت اجتماعی در رویکرد اسلامی

به زعم مک‌دونالد[1] برای سازندگان برنامه درسی هیچ راهی برای اجتناب از گزینش‌های ارزشی و

---

1. Macdonald

کاربرد آن در کارشان وجود ندارد (Seylor et al., 2001, P.75).گزینش‌ها و هنجارهای ارزشی می‌توانند در محتوای برنامه نقش داشته باشند. در روش‌شناسی هنجاری، ایده‌های عام و درعین‌حال مرتبط با زمینه یا موقعیت خاص، مورد توجه قرار می‌گیرد. بنابراین، طراحی برنامه درسی باید شامل عناصر آرمانی بوده و درعین‌حال به طور بالقوه موقعیت محور باشد (Short, 2009, P.292).انتخاب محتوای مناسب به منزله نخستین گام برای تحقق هدف‌های برنامه درسی تربیت اجتماعی به عناصر آرمانی و ارزشی در موقعیت‌های موردنظر تحقق می‌بخشد که بر اساس الگوی مبتنی بر جامعه قابل دست‌یابی است؛ زیرا در این الگو محتوای برنامه درسی بر ارزش‌هایی مانند رسالت‌های جامعه، شهروندی و بر مسائل دامن‌گیر دانش‌آموزان و نوع بشر و همسو با نظر کلاین بر ابعاد اجتماعی برنامه درسی بر اساس جامعه و فرهنگ تأکید می‌کند (Mehrrmohammadi et al., 2008 , P.187 ;Mehrrmohammadi, 1988) توجه به عنصر ارزش‌ها از نظر ارتباط و توالی محتوا و سازمان‌دهی برنامه درسی (Maleki, 2003, P.49; 2008, P.140) ، روش تدریس سازمان‌دهی بین‌رشته‌ای با رشته‌های محدود برای نوجوانان دوره متوسطه با سطح تفکر انتزاعی را پیشنهاد می‌دهد که می‌تواند زمینه توسعه آرمان‌ها و ارزش‌های اسلامی را در موقعیت برنامه درسی تربیت اجتماعی فراهم نماید؛ زیرا با تعیین موضوعی خاص از رشته‌های علوم اجتماعی مانند تاریخ، جغرافیا، جامعه‌شناسی، انسان‌شناسی و اقتصاد با هدف یکپارچگی و کاربردی بودن، مزایای الگوی مبتنی بر جامعه با یکدیگر تلفیق می‌شوند(Maleki, 2008, P.153;Mehrrmohammadi etal., 2008, P.188) .نمونه‌ای از این موضوع‌های خاص، مسئولیت اجتماعی است که از ابعاد دینی، تاریخی، فرهنگی، جامعه‌شناختی و اقتصادی و بر اساس سطوح مهارت‌های شناختی دانش، فهم، کاربرد، تحلیل، ترکیب و ارزشیابی قابل بحث و بررسی است.

ج) روش تدریس در برنامه درسی تربیت اجتماعی مبتنی بر رویکرد اسلامی

به طور منطقی هنجارهای موجود در هدف‌ها و محتوا، الگوهای تدریس را در برنامه درسی تربیت اجتماعی راهبری می‌کنند. پژوهش هنجاری نیز وسایل و ابزارهایی که به وسیله آنها برنامه طراحی‌شده در وضعیت کلاس درس به واقعیت می‌پیوندد، را پیشنهاد می‌کند (Short, 2009, P.292).بنابراین، روش تدریس، وسیله‌ای جهت اجرای برنامه طراحی شده در موقعیت واقعی محسوب می‌شود که عهده‌دار تحلیل نهایی کیفیت برنامه بوده و الگوهای برنامه درسی مبتنی بر جامعه بر آن تأکید دارند(Maleki, 1994, P.2). الگوی کسب مفهوم در عنصر روش تدریس دارای ابعاد هنجارین است که بر اساس الگوهای درسی مبتنی بر جامعه قابل دست‌یابی است. این الگو از نظر تقویت قدرت تمیز ارزش‌ها از ضد ارزش‌ها زمینه‌ای را بر اساس موقعیت واقعی اجتماعی و ممانعت از تضاد ارزش‌ها در نزد متربیان ایجاد می‌کند که دارای ابعاد شناختی و گرایشی است. همچنین کاربست الگوی کسب مفهوم دارای آثار سودمندی مانند ابراز ادراک‌ها و انتظارات

دانش‌آموزان و معلمان و توجه به تجارب زیسته آنان می‌باشد. پرورش ابعاد ارتباطی زبان مانند سواد انتقادی و فرهنگی که مورد توجه رویکرد هنجارین برنامه درسی می‌باشد، وابسته به بحث و گفتگو درباره ارزش‌ها و ضد ارزش‌های اجتماعی است که از طریق الگوی کسب مفهوم تسهیل می‌یابد. به زعم برونر[1] (۱۹۶۷)کسب مفهوم عبارت از جستجو و فهرست خواصی است که از آن برای تمیز مثال‌ها از غیر مثال‌های طبقه‌ها استفاده شود. این الگو از دانش‌آموز می‌خواهد مثال‌هایی از یک مفهوم که دارای خواص آن مفهوم هستند را با مثال‌هایی که فاقد آن خواص‌اند، مقایسه کند و به یک مفهوم برسد (Maleki, 2008, PP.177,178)

شناخت ویژگی‌های خرده هدف‌های توسعه بین الاذهان در هنجارهای محتوا از طریق الگوی کسب مفهوم ممکن است. نمونه‌ای از کاربرد الگوی کسب مفهوم را در برنامه درسی تربیت اجتماعی می‌توان در مفهوم صحیح معروف مسئولیت اجتماعی و منکر بی‌مسئولیتی اجتماعی دنبال کرد که مبنای درک امر به معروف و نهی از منکر است. مثال نمونه‌های عینی است که صفات آن مفهوم را داراست. غیر مثال در مقابل مثال قرار دارد و به نمونه‌ای گفته می‌شود که صفات آن مفهوم را ندارد. ارائه مثال‌هایی از فعل معروف و صفات آن در مقابل غیر مثال‌هایی از فعل منکر و فقدان آن صفات می‌تواند قدرت تمیز عقلانی درست از نادرست، کسب توانایی در استدلال استقرایی، تحمل ابهام، حساسیت به استدلال منطقی و آگاهی از نظریات دیگران را پرورش دهد ((Maleki, 2008, P.184. در الگوی برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر جامعه، معلم خبره نقش تسهیل‌کنندگی را به عهده دارد(Mehrmohammadi et al., 2008, P.188). بنابراین، معرفی الگوی کسب مفهوم و روش تدریس آن، معلم را از کاربرد روش‌های دیگر در برنامه درسی تربیت اجتماعی اسلامی بازنمی‌دارد.

د) ارزشیابی برنامه درسی تربیت اجتماعی در رویکرد اسلامی

ارزشیابی فعالیتی است که شامل توصیف و قضاوت درباره شایستگی ارزش برنامه درسی و تحقق هدف‌های موردنظر است (Talebi et al., 2010, P.145). برمن به مقوله واقعیت‌های برنامه درسی اشاره می‌کند که در ارزشیابی هنجارین می‌توان آنها را به کار برد؛ زیرا نوع مواجهه و برخورد برنامه درسی تربیت اجتماعی با هدف، محتوای درسی، ادراک‌ها، ویژگی‌ها و تجارب زیسته معلم و دانش‌آموز را شامل می‌شود: ۱) تعیین تکلیف برای درجه حساسیت برنامه درسی در ارتباط با موقعیت خاص ازجمله ویژگی‌های معلمان و دانش‌آموزان، تاریخچه برنامه‌های درسی مورد استفاده در موقعیت؛ ۲) درجه حساسیت برنامه درسی نسبت به ادراک افراد؛ ۳) نوع مواجهه برنامه‌ریزی درسی با موضوع زبان؛ و ۴) مجموعه پرسش‌هایی درباره هدف

1. Bruner

و محتوای برنامه درسی(Berman, 1988, PP.228-290).

ارزشیابی برنامه درسی به خاطر داشتن ماهیتی کلی و جامع، رویکردهای فلسفی و روش‌شناختی متعددی را در برمی‌گیرد که دامنه وسیعی از کاملاً کمی تا کاملاً کیفی را شامل می‌شوند (Short, 2009, P. 292) بنابراین، روش ارزشیابی در رویکرد هنجارین محدود به روش‌شناسی کمی یا کیفی نیست. روش‌شناسی هنجارین از ارزش‌های موجود در رویکردهای فلسفی پدیدارشناختی و انتقادی در ارزشیابی ارزش‌ها و هنجارهای برنامه درسی تربیت اجتماعی تأثیر پذیرفته است.

رویکرد فلسفی پدیدارشناختی در سطح معلم و متربی در ارزشیابی بر اساس روش‌شناسی هنجارین قابل بحث است. نیت مندی[1] معلم و دانش‌آموز در سازگاری و انطباق با برنامه درسی عاملی مهم محسوب می شود و ممکن است به طور مستقیم بیان شود یا به عنوان امری دفعی یا ناگهانی نگریسته شود(Short, 2009, P.302) . درعین‌حال، توجه به انتظارات، ادراک‌ها، تجارب زیسته و حساسیت‌های معلم و دانش‌آموز که مورد توجه رویکرد هنجارین است، در ارزشیابی آموزشی بر اساس الگوهای برنامه درسی مبتنی بر جامعه قابل بررسی است؛ زیرا ارزشیابی آموزشی در الگوهای مبتنی بر جامعه بیشتر به سمت شیوه‌هایی که مشارکت و همکاری معلم و دانش‌آموز را با یکدیگر می‌طلبد گرایش دارد (Mehrmohammadi et al., 2008 , P.188). تجارب زیسته و زیست جهان یا نفس انسانی متربی و مربی مشروط به غلبه بر خودمحوری عاملی به منظور ارزشیابی تحقق هدف‌های برنامه درسی تربیت اجتماعی اسلامی است. در این باب می‌توان به نامه ۱۳۱ اشاره کرد که حاوی توصیه‌های امیرالمؤمنین، علی (ع) به فرزند خویش است: «پسرکم خود را میان خویش و دیگری میزانی بشمار، پس آنچه برای خود دوست می‌داری برای جز خود دوست بدار و آنچه تو را خوش نیاید برای او ناخوش بشمار.»(The Nahjolbalaghe, 2010, P.301).

بر اساس رویکرد هنجارین، شناخت مفروضه‌های معلم از ارزش‌ها و ضد ارزش‌های پنهان موجود در برنامه درسی طراحی شده جنبه انتقادی ارزشیابی برنامه درسی را شکل می‌دهد. در رویکرد اسلامی نیز ارزش منزلت و قدرت معلم موجب حساسیت ادراک‌ها و انتظارات و نقش او در ارزشیابی برنامه درسی تربیت اجتماعی می‌شود؛ زیرا معلم استناد به قرآن کریم و نهج‌البلاغه شریف از توانایی پاداش‌دهی، انضباط بخشی، قدرت الگویی و قدرت تخصصی برخوردار است.

با توجه اینکه ارزش‌های گزینش شده در سازمان‌دهی محتوا و تجربیات یادگیری، زمینه ارز شیابی را فراهم می کنند، اما برنامه درسی تربیت اجتماعی به الگوهای ارزش محور در ارزشیابی نیاز دارد؛ زیرا

---

1. Intentionality

ارزشـــیابی تحقق هدف‌های موردنظر هنجارین در این برنامه درســـی برمبنای توانایی‌ها و تجارب زیســـته و زیســـت جهان معلم و دانش‌آموز و همچنین واقعیت‌های موجود در موقعیت بیرونی صـــورت می‌گیرد. الگوهای ارزش محور از روش‌های ارزشـــیابی طبیعت‌گرا ناشـــی شـــده‌اند .,Mehrrmohammadi et al). (2008, PP. 353-356 ازآنجا که در پژوهش هنجاری، تجانس در ارزش های بین معلم و دانش‌آموز و شرایط و موقعیت‌های واقعی محلی مورد توجه است(Short, 2009, PP. 301,304).

بنابراین، پیشـــنهاد می‌شـــود از الگوی ارزشـــیابی برخاســـته از رویکرد طبیعت‌گرایانه و مبنی بر مشارکت‌کنندگان در ارزشیابی برنامه در سی تربیت اجتماعی رویکرد اسلامی استفاده شود؛ زیرا پیروان رویکرد طبیعت‌گرایانه و مبنی بر مشارکت‌کنندگان بر تجارب دست اول از موقعیت‌ها و فعالیت‌های تربیتی و آموزشی و مشاهدات طبیعی تأکید دارند (Seif, 2003, P.81) .

نتیجه

تربیت اجتماعی در جامعه ما دچار چالش‌ها و بحران‌های گوناگونی شده است که تضاد ارزش‌ها، تأثیرپذیری از رویکردهای فکری مختلف و فاصله گرفتن از هدف‌ها و موازین رویکرد اسلامی از آن جمله اســـت. موضـــوع محوری در برنامه درســـی تربیت اجتماعی موجود قادر نبوده با تهدیدهایی مانند توســـعه‌نایافتگی عقلانیت اجتماعی، عقلانیت گرایی ابزاری افراطی و آرمان‌گرایی افراطی، افراط‌گری در نقد همه زیربناها و اصول که ناشی از تعارض ارزش‌ها در نسل جدید است، مواجه شود؛ زیرا تک‌بعدی و حافظه مدار بوده و قادر به ارائه رویکردی کل‌نگر و تلفیقی در عمل نبوده اســـت. بنابراین، در پاســـخ به نیازهای تربیت اجتماعی فعلی، برنامه درســـی تربیت اجتماعی اســـلامی بر اســـاس رویکرد هنجاری پیشـــنهاد شد.این رویکرد قضاوت درباره ارزش‌ها را پرسش اصلی خود قرار می‌دهد و ازآنجاکه بر اساس مبانی و هدف‌های تربیت اسلامی طراحی می‌شود، می‌تواند در تعلیم و تربیت اجتماعی کاربرد عملی داشته باشد و زمینه حرکت به سمت الگوهای برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر جامعه را فراهم کند.

هدف از پژوهش هنجاری می‌تواند افزایش هوشیاری و آگاهی باشد. اگرچه مقوله‌هایی مانند انطباق، درستی و تناسب برای پژوهش هنجاری مهم است، اما دلیل مهم‌تر برای پرداختن به پژوهش هنجاری، دست‌یابی به روش‌های تعیین و مواجهه با آنچه خوب و برازنده است، می‌باشد(Short, 2009, P.294). بر اساس رویکرد هنجاری می‌توان اصلاح، پالایش و ارتقاء سنت و فرهنگ را در ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری تربیت مدنی (Bagheri, 2009, P.139) و تربیت فرهنگی را به منزله برنامه‌ریزی ذهن جمعی

(Weick & Roberts, 1993, P.336) در الگوی برنامه درسی تربیت اجتماعی اسلامی، ارزشمند و تعیین‌کننده در نظر گرفت. چنانکه شناخت و پالایش خصوصیات فکری و فرهنگی جامعه در نامه ۳۱ امام علی (ع) نیز مورد توجه قرار گرفته است (The Nahjolbalaghe, 2010, P.325).

توجه به شاخص‌هایی مانند پیش‌بینی اصلاح، تغییر و پالایش اجتماعی و فرهنگی در جهت آموزه‌های اسلامی ضرورت تغییر در برنامه درسی تربیت اجتماعی الگوی موضوع محور را ایجاب می‌کند، هرچند کیفیت هنجارین موجود در ارزش‌ها و هنجارهای آموزه‌های اسلامی اساس هدف‌های کلان و مبانی ارزشی تربیت اجتماعی را شکل می‌دهد، اما برنامه درسی موضوع محور جاری نمی‌تواند پاسخگوی بعد هنجاری هدف‌های کلان و مبانی اعتقادی باشد. ارزش‌های اجتماعی در این برنامه درسی از هدف‌های تربیتی در رویکرد اسلامی فاصله دارد. بیشتر عناصر و ویژگی‌های مهم عناصر برنامه درسی از جمله عدم توجه به اصل تبیین ضرورت عدالت اجتماعی، عدم توجه به اصل قانون‌گرایی، عدم توجه به اصل تبیین ضرورت و نحوه بهره‌گیری از آراء مختلف در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی رعایت نشده است(Bagheri & Keshavarz, 2002).

به زعم پاملا بلوتین[1]، هدف برنامه درسی، قرار گرفتن در مدار دانش معیار که به موضوع درسی وابسته است، پرورش خرد، شخصیت، فرهیختگی و انتقال ارزش‌ها توأم با تعمق و تفکر می‌باشد. (Mehrrmohammadi et al., 2010, P.93)، اما آنچه در عمل در تعلیم و تربیت ما رخ می‌دهد ناکارآمدی در درک هدف‌های این فرهنگ برنامه درسی و تأکید بر حافظه مداری است. همچنین رویکرد موضوع محوری جاری پاسخگوی ارزش‌ها در ابعاد شناختی، گرایشی و عملی مرتبط با تعاملات اجتماعی نظیر شناخت اجتماعی و مهارت‌های شهروندی نیست و ضروری است که الگوی جایگزین دیگری در برنامه درسی تربیت اجتماعی مورد توجه قرار گیرد. بنابراین، پیشنهاد می شود الگوهای درسی مبتنی بر جامعه به منظور فرآیند برنامه درسی تربیت اجتماعی در نظر قرار گرفته شوند.

باقری و خسروی شیوه‌های مستقیم، نیمه مستقیم و غیرمستقیم را در بعد عملی درونی کردن ارزش‌های اخلاقی و بروز رفتارهای ارزشی معرفی نموده‌اند که شامل توصیه به انجام رفتار ارزشی، به‌کارگیری افراد در قالب طرح‌های اجتماعی اخلاقی و طرح و اقدام خودجوش دانش‌آموزان در فعالیت‌های عملی است(Bagheri & Khosravi, 2008, PP.100-102).ازآنجاکه روش شناسی هنجاری به توجیه هایی می‌پردازد که در مقام حمایت از یک برنامه درسی پیشنهاد شده می‌توان ارائه کرد (Mehrmohammadi et al.,2010 , P. 440 لذا، کارایی طرح‌های اجتماعی اخلاقی و اقدامات خودجوش

1. Pamela Bolotin

دانش‌آموزان که می‌تواند زمینه توسعه حوزه عمومی، یادگیری حل مسئله و انتقال آموزه‌ها و باورهای اسلامی را ایجاد کند، از طریق حرکت به سمت الگوهای درسی مبتنی بر جامعه به نحو مؤثرتری قابل دست‌یابی می‌باشد؛ زیرا در الگوی مبتنی بر جامعه فعالیت‌ها و مسائل اجتماعی ملاک اصلی است). Taghipourzahir, 2006, PP.164-165 (همچنین، الگوهای درسی مبتنی بر جامعه موجب تحقق هدف کلی تو سعه بین الاذهان و خرده هدف‌های آن از طریق تحکیم ارتباط فرد با نهادهای اجتماعی، شناخت و شایستگی‌های اجتماعی می‌شود و به ارتقاء ذهن جمعی دینی و تحول اجتماعی و فرهنگی می‌انجامد.درصورتی که تثبیت هویت سیاسی، اجتماعی و فرهنگی دانش‌آموزان بر اساس ارزش‌های اسلامی و بومی در قالب هنجارها یا الگوهای جامعه‌محور مورد توجه قرار گیرد، با کاستن از شکاف بین واقعیت‌ها و هنجارها می‌توان زمینه مقابله با تهدیدهای توسعه‌نایافتگی عقلانیت اجتماعی، عقلانیت گرایی ابزاری افراطی و آرمان‌گرایی افراطی و افراط گری در نقد اصول که ناشی از تعارض ارزش‌ها در نسل جدید است، را فراهم نمود. بعد ارتباطی و انتقادی زبان و توانایی‌های تخصصی و تعاملی معلمان در الگوی جامعه‌محور مجال بیشتری برای تحقق و شکوفایی پیدا می‌کند، اما در کاربرد عملی الگوی جامعه‌محور نمی‌توان علائق و نیازهای دانش‌آموز را نادیده گرفت. بنابراین باید تعادلی بین علائق، نیازها و اقتضائات رشدی دانش‌آموز با الگوی پیشنهادی برقرار نمود.

با نظر به اهمیت مسئله برنامه درسی تربیت اجتماعی اسلامی می‌توان چنین پیشنهاد کرد که نخست از نظر محتوا، متون درسی و روش‌های مطلوب برای تبدیل الگوی پیشنهادی در راستای ظرفیت فکری و عاطفی دانش‌آموزان دوره متوسطه انتخاب شوند و اقتضائات دوره رشدی نوجوانی در نظر گرفته شود. دوم، در تدوین محتوای آموزشی، نیازها و الزامات دنیای جدید و شرایط متغیر کنونی جهان مورد توجه قرار گیرد. سوم، اقدام‌های لازم برای تبدیل الگوی پیشنهادی به برنامه درسی قابل اجرا، مطابق با اسناد کلان یا بالادستی تعلیم و تربیت منظور شود تا بتوان دستورالعمل‌ها و ضوابط اجرایی لازم جهت اجرای الگوی پیشنهادی را فراهم نمود. چهارم، تغییر از الگوی مو ضوع محور به الگوی مبتنی بر جامعه در فرآیند برنامه‌ریزی درسی به‌تدریج انجام شود و به منظور اثربخشی و موفقیت اجرایی الگوی پیشنهادی، آمادگی و توجیه مدیران، معلمان و دانش‌آموزان مورد توجه بیشتری قرار گیرد.

References

The Holly Koran. (2006). (H. Aban, Trans).Tehran: Farnas Publication.

The Nahjolbalagheh. (2010). (J. Shahidi, Trans).Tehran: Scientific & cultural Publication.

Afzalkhani, M. Naderi, E. Shariatmadari, A. and Seifnaraghi, M. (2010). Investigating the structure of teaching in secondary schools from the experts view for design a guide model for promote the creation of students. *Journal of educational leadership and management*, *Azad University. Forth year, 1, 9 – 36.* (In Persian).

Bagheri, N. KH. and Keshavarz, S. (2002). Epistemological Nature of Social Science and its Influence on Social Science related to Curriculum Philosophy.Tehran: Ministry of Education.The Institution of research & Curriculum Planning. (In Persian).

Bagheri, N. KH. (2008). *an Introduction to Education Philosophy in Islamic Republic of Iran, Goals, Foundations & Principles*. Vol 1.Tehran: Scientific & cultural Publication. (In Persian).

Bagheri, N. KH. and Khosravi, Z. (2008). The Guide for Internalizing Moral Values through Curriculum. *Journal of Curriculum Studies, Second year, 8, 81 – 105*. (In Persian).

Bagheri, N. KH. (2009). *looking Again at Islamic Education*. Vol 2., Tehran: Madreseh Publication. (In Persian).

Bagheri, N. KH.and Bagheri, N.M. (2009). Action – Oriented Research in Education: A Comparative Study on a Western and an Islamic View. *The American Journal of Islamic Social Sciences*, *29 (2), 43 – 63*.

Berman, L. (1988). Problematic curriculum development: normative inquiry in curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, *5 (4), 271 – 294.*

Danayetoosi, M. and Kiamanesh, A. (2009). Theoretical Approach for Foundation of Literacy Identification: Curriculum Samples from U.S.A, Canada, England, Singapore, Senegal, Indonesia & Iran. *Journal of educational Innovations, No. 31*. (In Persian).

Dehghani, M. (2011). Social *Education Curriculum Design for Guidance Schools* (Dissertation for Master Degree, Ferdowsi University, 2011).

Farahani, A. Nasr, A. and Sharif, M. (2010). Evaluation of Teaching Methods and Educating Elementary Teachers in Higher Education System. *Technology of Education, Fifth year, 1, 61 – 76*. (In Persian).

Faramarzi, S. and Abedini, Y. (2014). The level of Focus on Religiousness and its Interpersonal Components in Elementary school Text Book's Contents. *Research in curriculum planning, 11(11) 151 – 163*. (In Persian).

Fathi Vajarghah, K. (2004). Feasibility study of Teachers Contribution in Curriculum Processes in the Iranian Education System. *Journal of Educational Innovations, 8, 59-78.* (In Persian).

Fuller, G. (1994). *The Center of the Universe: Geopolitic of Iran*. (A. Tadayon, Trans).Tehran: Rasa Publication.

Gay, G. (1980). Ethnic Pluralism in Social Studies Education: Where to from Here? *Social Education Journal*, *44 (1), 52 – 55.*

Gay, G. (2010). Acting on Beliefs in Teacher Education for Cultural Diversity. *Journal of Teacher Education*, *61 (1-2), 143 – 152.*

Hajidehabadi, M. (1998). *Introduction to Islamic Educational System*. Qom: The Universal Centre of Islamic Knowledge. (In Persian).

Hatami, J. (2005). *Model Designing for Teaching Social Attitudes & Evaluation the Social Science Curriculum for Guidance schools* (Doctoral thesis, Tarbiat Modares University, 2005).

Heidari, F. and Ahmadi, Gh. (2013). Identifying problems and offering solutions a curriculum to meet the curriculum evaluation process. *Research in curriculum planning, 10 (9), 126 – 136*. (In Persian).

Izadi, S. (2000). *Designing a Semi-centralized Model for Curriculum System & Role of Teachers in Curriculum Process in Iran* (Doctoral Thesis, Tarbiat Modares University, 2000).

Jamalitazehkand, M. and Zamanimanesh, H. (2011). Role Citizen Education Pathology in Secondary Schools Social Study Text's Books. *First National Symposium for Education in Iran*. Tehran: Science, Technology and Industry Research Institute. (In Persian).

Javadiyeganeh, M. FatemiAmin, Z. and Fouladian, M. (2010).Comparative Study of Index of Laziness in Iran and other Countries and Some Solutions. *Journal of Strategy for culture*, *12 & 13*. (In Persian).

Khademmasgedi, H. (2010).*The Role of I.C.T for Teaching – learning Process Improvement in Students of Secondary Schools in Karaj* (Dissertation for Master Degree, Kharazmi University, 2010).

Kilani, M. A. (1993). *Islamic Education philosophy*. (B. Rafiei, Trans).Tehran: Samt Publication.

Klein, M. F. (1998). Curriculum Design. (M. Mehrmohammadi, Trans). *Journal of Education, 15 &16.*

Malan, T. (1994). *Educational Planning as a Social Process*. (S. Beheshti, Trans).Tehran: Institute of Research And Planning for Higher Education Publication.

Maleki, H. (1994). *Presentation a Theoretical Framework to Organize Curriculum Content up on Social Study Curriculum* (Doctoral Thesis, Kharazmi University, 1994).

Maleki, H. (2003).*Curriculum: Guide for Practice*. Mashhad: Payameh Andisheh Publication. (In Persian).

Maleki, H. and Habibipoure, M. (2007). Critical Thinking Promotion, the Main goal of Education. *Journal of Educational Innovations, 19, 93 – 109.* (In Persian).

Maleki, H. (2008). *An Introduction to Curriculum Planning*.Tehran: Samt Publication. (In Persian).

Mehrmohammadi, M. (1991).Curriculum Approach and Teaching Model. *Journal of Education*, *2.* (In Persian).

Mehrmohammadi, M. and Colleagues. (2008).*Curriculum: Theories, Approaches & Perspectives*. Mashhad: Behnashr and Samt Publication. (In Persian).

Mehrmohammadi, M. (2010). Contingency of Curriculum Opposite Theories Claims for Democratic Citizen Education: Schwab narration. *Journal of Curriculum Planning,* Ninth *Year. 34.* (In Persian).

Mirahmadi, M. (2005). *Islam and Deliberative Democracy*.Tehran: Ney Publication. (In Persian).

Ministry of Education. (2010). *Education National Document Planning*.Tehran: Ministry of Education. (In Persian).

Miller, J. P. (1983). *The Educational Spectrum: Orientations to Curriculum*. (M. Mehrmohammadi, Trans). Tehran: Samt Publication.

Nisbett, R. E. (2013).*The Geography of thought*, (H. Barzideh, Trans).Tehran: Nazari Publication.

Noshadi, N. and Khademi, M. (2011). Curriculum Evaluation of Social Studies Field in Iran Teacher Training Centers from Critical View. *Journal of Educational Innovations, 38, 107 – 134.* (In Persian).

Page, R. N. (2009). *Foreword*. In E.C. Short & L. J.Waks (Eds.), *Leaders in Curriculum Studies: Intellectual Self- Portraits* (pp.ix-xvi). Rotterdam: Sense Publishers.

Pamela Bolotin, J. (2000).*Cultures of Curriculum*. (M. Mehrmohammadi and Colleagues, Trans).Tehran: Samt Publication.

Psifidou, I. (2009). Innovation in School Curriculum: The Shift to Learning Outcomes. *Procedia social and Behavioural Science Journal*, *1 (1), 2436 – 2440*.

Publications office of the European Union. (2010). *Learning Outcomes approaches in Vet Curricula:* Luxembourg.

Saei, A. (2008). *Social Science Research Method (Through Critical Reason Approach)*. Tehran: Samt Publication. (In Persian).

Saif, A. (2003).*Methods of Educational Measurement and Evaluation*. Tehran: Dowran publication. (In Persian).

Saylor, J., Alexander, W. and Lewis, A. (2001).*Curriculum Planning for better teaching and learning.* (Gh. Khoynezhad, Trans). Mashhad: Behnashr Publication.

Shahmohammadi, N. (2012). Evaluation of Teacher Education Programs in Iran. *Journal of Educational & social Studies*, *2 (2), 127 – 137.*

Shahramnia, A. and Tadayon, Z. (2012). Comparative analysis Identity Components between an Eastern Society (Islamic Republic of Iran) and Western Society. *Interdisciplinary Journal of Contemporary research in Business*, *3 (10).*

Shariatmadari, A. (2005). *Society and Education: Principles of New Education*. Tehran: AmirKabir Publication. (In Persian).

Short, E. C. (1991). *Forms of Curriculum Inquiry*. (M. Mehrmohammadi, and Colleagues, Trans). Tehran: Samt Publication.

Shukuhi, Gh. (2006). *Foundations & Principles of Education*. Mashhad: Behnashr Publication. (In Persian).

Soleymani, A. (2004). *Role Teachers Study in Application of I.C.T in Education and Offering Solutions* (Dissertation for Master Degree, Kharazmi University, 2004).

Soltanolgharaei, K. and Soleymannezhad, A. (2008). Critical Thinking and the Necessity of Teaching it in Classroom. *Journal of Islamic Education*, *Third Year.6, 181 – 195*. (In Persian).

Taghipourzahir, A. (2006). *Introduction to the educational and curriculum Planning*. Tehran: Agah Publishing House. (In Persian).

Talebi, S. Mazlomian, S. and Seif, M. (2010). *Principles of Curriculum Planning*. Tehran: University of Payameh Noor Publication. (In Persian).

Weick, K. E. and Roberts, H.K. (1993). Collective Mind in Organization: Heedful Interrelating on Flight Decks. *Administrative Science Quarterly*, *38, 325 – 381*.

Yosefi, A. and Akbari, H. (2011).Sociological Reflection in Detect and Determination of Social Problems Priority. *Journal of Iran Social problems, Kharazmi University, 2 (1), 195 – 223*. (In Persian).

Zarean, M. (2000). Religious Education and Liberal. *Marefat Journal*, *1, 22 – 31*. (In Persian).